Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro ED-UD : 0470192
Centre d'intérêt: 570

Gagné, François, 1940-.

Qu'est-ce que le projet PERPE? : document d'informations générales / par François Gagné. -- Montréal : PERPE, [1978?].
75 [i.e. 38] f.

En tête du titre: Texte A-100. Document: 1169-82.

Descripteur(s): *Evaluation de l'enseignant *Evaluation par l étudiant *Satisfaction de l étudiant *Attitude de l enseignant *Relations maître-élèves *Test *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *PERPE (Projet) *PERPE (Test)

Après deux années d'expérimentations et d analyses statistiques, l'équipe du projet PERPE (Perceptions étudiantes de la relation professeur-étudiants) a entrepris de publier, sous forme de documents techniques divers, les résultats de son travail expérimental. Afin d'éviter les répétitions au début de chaque document, ce texte réunit en un seul document toutes les informations de base sur le projet PERPE; il inclut aussi la liste des publications du projet. Ce document devrait servir de texte initial et d instrument de référence pour toute personne désireuse d'entreprendre la lecture des documents techniques. Il comprend notamment un historique, une description de l'instrument mis au point et des renseignements sur le service PERPE.

Type de document: d

EDUQ 8470102

3800 est, rue Sherbrooke
Montréal, 406 (284-7131)

Projet **P**erceptions **E**tudiantes de la **R**elation **P**rofesseur **E**tudiants

Texte A - 100

Qu'est-ce que le projet PERPE?

AVANT-PROPOS

S'appuyant sur plus de deux années d'expérimentations et d'analyses statistiques, l'actuelle équipe PERPE s'est fixée comme tâche principale de publier au cours de l'année les résultats d'ensemble de ce long travail expérimental sur les perceptions et les attitudes des étudiants.

Ces publications prendront la forme de documents techniques ou vulgarisés, chaque document résumant les travaux effectués dans un domaine bien précis. La liste des documents prévus apparaît au chapitre V du présent texte.

S'il nous fallait, au début de chaque document, situer le problème étudié dans le cadre général du projet PERPE et définir le vocabulaire technique auquel nous faisons couramment appel, la tâche serait onéreuse et conduirait à d'éternelles répétitions d'informations générales.

Le texte A-100 a justement pour but de pallier à cette difficulté. Il réunit en un seul document toutes les informations de base sur le projet PERPE. De plus, la liste des publications permet au lecteur de saisir rapidement l'ampleur et la diversité des travaux effectués dans le cadre du projet.

Le présent document devrait donc servir de <u>texte initial</u> et d'instrument de référence pour toute personne désireuse d'entreprendre la lecture des divers documents techniques qui seront publiés dans les mois à venir.

TABLE DES MATIERES

	Page
Avant-propos	
Table des matières	
I - OBJECTIFS	1
II - HISTORIQUE	5
A - 1966-67: période "artisanale"	7
B - 1967-68: période "locale"	7
C - 1968-69: période "provinciale"	8
D - 1969-70: période "d'inventaire"	10
III - PREMIER OBJECTIF: L'INSTRUMENT	11
A - Qu'est-ce que le test PERPE?	13
B - Sa structure	14
C - Principales mesures enregistrées	17
IV - DEUXIEME OBJECTIF: LE SERVICE	23
A - Qu'est-ce que le service PERPE?	25
B - La philosophie du service PERPE	26
C - La mécanique administrative du service PERPE	30
D - Le dossier individuel du professeur	33
E - La relance (follow-up)	39
V - TROISIEME OBJECTIF: LES PUBLICATIONS	41
A - Classification des publications	43
B - Description des publications	45
C - Echéancier des publications	62
ANNEXE: les 61 dimensions de la forme F du test PERPE	65

Chapitre I

OBJECTIFS

Au moment de faire approuver officiellement le projet PERPE par la Direction générale de l'enseignement collégial, nous avions déjà formulé explicitement les trois objectifs majeurs du projet PERPE. Nous les présentons ci-dessous dans une facture renouvelée, qui tient compte des développements ultérieurs du projet PERPE.

OBJECTIF NUMERO UN

Construire pour le niveau collégial un questionnaire (test) scientifique d'évaluation des cours par les étudiants dont la correction et l'analyse seront mécanographiées. Ceci implique comme sous-objectifs:

a) la construction et l'expérimentation d'un aussi grand nombre que possible de dimensions permettant d'évaluer la relation professeur-étudiants, de façon à ne conserver que celles qui présenteront un maximum de qualités psychométriques;

b) la standardisation de l'instrument et de ses procédures d'administration;

c) la normalisation à l'échelle provinciale des critères de correction et d'évaluation;

d) la publication d'un rapport, précisant les diverses étapes de la construction de l'instrument.

OBJECTIF NUMERO DEUX

Mettre sur pied un service à but non-lucratif qui offrira le test PERPE, sur une base strictement volontaire, aux professeurs du niveau

Chapitre II

HISTORIQUE

Plutôt que d'effectuer un survol anecdotique de l'évolution du projet PERPE, nous avons cru bon d'en faire l'historique par voie d'un découpage chronologique des principales étapes du projet.

A - 1966-67: période "artisanale".

Automne 1966: peu après son entrée en fonctions comme professeur de psychologie au Collège Ste-Croix, le Dr François Gagné intéressait une équipe de quatre ou cinq étudiants à un projet d'évaluation des cours devant déboucher sur un questionnaire scientifique. Pour tous les intéressés, ce projet constituait alors une activité para-scolaire, évidemment bénévole. La première étape consista à effectuer des sondages exploratoires dans le but d'identifier le contenu des évaluations quotidiennes non-formelles des diverses situations-cours vécues par les étudiants.

Janvier à juin 1967: l'équipe travaille à l'analyse des données du sondage et à la construction du premier questionnaire expérimental (forme A).

B - 1967-68: période "locale".

Début de l'appui financier du Collège Ste-Croix (de Maisonneuve).

Juillet 1967: administration de la forme 'A' du test à 700 étudiants (24 classes) dans le but de vérifier si cette approche "promet" au plan scientifique. Outre l'initiateur du projet, l'équipe est réduite à deux membres, car les autres étudiants du groupe

Septembre à novembre 1968: devenu coordonnateur de recherches pédagogiques au Collège de Maisonneuve, et pouvant désormais se consacrer presque totalement au projet PERPE, M. Gagné poursuit seul l'expérimentation. S'appuyant sur les travaux de l'équipe "estivale", il met au point deux nouvelles formes du test (C et D), issues de corrections, de soustractions et surtout d'additions au contenu de la forme 'B'. Concurremment, il voit à planifier l'expérimentation de ces deux nouvelles formes.

Décembre 1968: administration des formes 'C' et 'D' à deux groupes de 700 étudiants du CEGEP Bois-de-Boulogne.

Janvier et février 1969: analyse des résultats et choix des 61 dimensions qui composeront le questionnaire final. Préparatifs de la normalisation provinciale de l'instrument. L'une des stagiaires d'été précédent agit comme consultante occasionnelle.

Mars et avril 1969: administration du questionnaire final (forme F) dans 326 classes de six CEGEP à travers la province (Maisonneuve, Rimouski, Rouyn, Sainte-Foy, Sherbrooke et Trois-Rivières). L'échantillon comprend près de 9,000 étudiants, tant du secteur général que professionnel; la plupart des matières sont bien représentées. SIDEQ collabore activement à la refonte des programmes d'analyses mécanographiques.

Mai à août 1969: avec l'arrivée de quatre stagiaires d'été, une équipe renaît. Sa tâche consiste essentiellement à approfondir l'analyse statistique des résultats accumulés depuis plus d'un an. Une dizaine de rapports techniques sont rédigés, qui serviront de base à nos publications scientifiques

Chapitre III

PREMIER OBJECTIF : L'INSTRUMENT

A - Qu'est-ce que le test PERPE?

Résumées en quelques mots, les caractéristiques essentielles du test PERPE (Perceptions Etudiantes de la Relation Professeur-Etudiants) sont les suivantes:

- l'instrument est du type "questionnaire";
- le test vise l'évaluation de 61 aspects différents de la "situation d'enseignement" (cours ou professeur);
- il mesure le degré de satisfaction d'un groupe d'étudiants sur chacune des 61 dimensions;
- il est basé sur la mesure des perceptions étudiantes, tant de la réalité que de leurs attentes;
- la compilation, l'analyse et l'impression des résultats sont effectuées par ordinateur;
- le test est normalisé, c'est-à-dire qu'il permet aux professeurs de se comparer à d'autres professeurs.

Le professeur qui administre le test PERPE peut, en examinant ses résultats, savoir pour chacune des 61 dimensions:

a) comment cet aspect de son cours est perçu par l'ensemble du groupe;
b) quelles sont les attentes du groupe quant à cet aspect de son cours;
c) le degré de satisfaction issu de la comparaison des deux mesures ci-dessus;
d) la position qu'il occupe parmi un groupe de professeurs quant à la satisfaction étudiante sur cet aspect de son cours.

Le professeur reçoit enfin une cote globale de satisfaction basée sur l'ensemble des cotes individuelles de satisfaction.

24. FREQUENCE DE LA CRITIQUE: le terme "critique" se veut dégagé ici de sa consonnance habituelle, strictement péjorative. Il est employé au sens général d'évaluation qualitative (autre que la note) du travail de l'étudiant. Que le contenu de l'évaluation soit positif ou négatif le terme s'applique tout aussi bien. Cette critique s'exprime entre autres par des commentaires écrits (sur les copies) ou oraux, comme le fait de souligner des déficiences, des reculs ou des progrès, etc....

1. ne fait JAMAIS de critique
2. critique RARE
3. critique OCCASIONNELLE
4. critique FREQUENTE
5. critique TRES FREQUENTE

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?
Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

Figure 1.- Facture d'une dimension-type du test PERPE.

Au total, l'étudiant doit effectuer 122 choix. Ce travail exige en moyenne de 30 à 40 minutes, lorsque le sujet en est à sa première utilisation de l'instrument. Ainsi, en incluant le temps réservé à la lecture des directives, l'administration du test PERPE s'insère aisément à l'intérieur d'une période de cours de 50 minutes.

3. Regroupement des dimensions.

Les 61 dimensions du test PERPE peuvent être regroupées de diverses façons. Nous avons pu nous-mêmes constater que les formes de regroupement variaient sensiblement selon le modèle ou la conception que chaque "juge" avait de la "situation d'enseignement". Vous trouverez dans le tableau 1, toute discutable qu'elle soit, la plus récente de nos tentatives de regroupement des dimensions.

C - Principales mesures enregistrées.

Tous les calculs effectués ont comme point de départ les doubles réponses d'un groupe d'étudiants (classe) à chacune des 61 dimensions du test PERTE. Ainsi, chaque dimension du test peut être analysée au niveau de chaque classe à l'aide des mesures décrites ci-dessous.

1. Mesure de la réalité.

Nous appelons "mesure de la réalité" la moyenne des valeurs numériques (correspondant à l'un ou l'autre des cinq points de l'échelle d'évaluation) données par les étudiants d'une classe en réponse à la question A de chaque dimension. Le symbole utilisé est MA. Les valeurs de MA peuvent varier entre 1.00 et 5.00 (nous utilisons toujours deux décimales).

Imaginons à titre d'exemple que les calculs-types présentés dans le tableau 2 portent sur la dimension 1 du test PERTE (Quantité de matière par heure de cours). La MA de 3.30, calculée pour les dix sujets de cette classe imaginaire signifierait que la perception moyenne de la réalité se situe pour le cours évalué entre les points '3' (quantité PLUS ou MOINS grande) et '4' (GRANDE quantité) de l'échelle d'évaluation, mais plus près du point '3'. Nous voyons ainsi qu'il n'y a pas d'interprétation générale d'une valeur MA quelconque: chaque MA doit être interprétée en fonction de l'échelle d'évaluation de la dimension correspondante.

2. Mesure des attentes.

De même que précédemment, nous nommons "mesure des attentes" la moyenne des valeurs numériques données par les étudiants d'une classe en réponse à la question B de chaque dimension. Le symbole utilisé est MB. Les valeurs MB peuvent varier elles aussi entre 1.00 et 5.00;

celle qui leur est donnée. Notons de nouveau que toute valeur MD doit être interprétée en fonction de l'échelle d'évaluation de la dimension correspondante.

3. Mesure brute de la satisfaction.

Parmi les divers postulats qui sous-tendent le choix de nos techniques statistiques, il en est un fondamental que nous pouvons formuler comme suit:

> "Toute différence entre les valeurs numériques données à une réponse A et à une réponse B doit être considérée comme indicative d'une insatisfaction chez l'étudiant."

De ce postulat découlent deux corollaires:

1) "Toute absence de différence entre les valeurs numériques données à une réponse A et à une réponse B doit être considérée comme indicative de satisfaction chez l'étudiant."

2) "Plus grande est la différence entre les valeurs numériques des réponses A et B, plus grande est l'insatisfaction; plus faible est la différence entre ces deux valeurs numériques plus faible est l'insatisfaction."

Bref, pour mesurer le degré de satisfaction d'un étudiant (ou d'un groupe d'étudiants), il suffit de mesurer l'écart entre son évaluation de la réalité et celle de ses attentes: plus grand est cet écart, plus faible est sa satisfaction. Notons immédiatement que ces différences peuvent être positives ($A > B$) ou négatives ($A < B$). Le signe algébrique de la différence indique le SENS de cette différence.

Notons que la MAL de -0.40 ne correspond pas à la somme des valeurs négatives (divisée par le nombre de sujets), mais au résidu de la soustraction des sommes négative et positive. Ainsi, à la limite, des sommes de +3 et -3 donneraient une MAL de 0.00; tandis que la MAB demeurerait à 0.60.

5. Mesure de la contradiction intra-groupe.

Non seulement chacune de ces deux mesures de satisfaction a-t-elle son importance, mais leur comparaison nous apporte une information additionnelle, savoir le degré de contradiction à l'intérieur du groupe-classe. Deux perceptions d'insatisfaction sont dites "contradictoires" lorsqu'elles sont de SENS opposé, donc, lorsque les signes algébriques diffèrent. Ainsi, dans le tableau 2, il y a contradiction entre l'évaluation du sujet 05 et celles des sujets 01, 04, 07 et 10. Notons au passage que nous ne tenons pas compte des sujets 02, 03, 06, 08 et 09 (différences nulles) dans l'évaluation du taux de contradiction.

La formule mathématique utilisée est:

$$PCD = \frac{MAB - |MAL|}{MAB}$$

Cette formule nous fournit des proportions de contradiction; d'où le symbole PCD. L'application de cette formule à l'exemple du tableau 2 donne un résultat de 0.33 (ou 33%). Vous avez sans doute noté la sévérité de cette formule; la valeur PCD obtenue correspond en fait au double du taux d'insatisfaction (soit 1/6) qui est de signe contraire à la majorité. Toutefois, lorsque nous obtenons deux sommes équivalentes de valeurs positives et négatives (la MAL étant alors 0.00), l'équation ci-dessus nous donne un indice PCD de 1.00 ou 100%; cette valeur représente alors adéquatement la situation, savoir deux groupes équivalents de personnes insatisfaites, mais en direction opposée!

Chapitre IV

DEUXIEME OBJECTIF: LE SERVICE

Construire un instrument scientifique sans se préoccuper de son insertion dans le milieu équivaut à concevoir un produit de consommation sans s'intéresser à sa mise en marché. En incluant ce second objectif dans la planification du projet PERPE, nous avons voulu tracer la voie d'une recherche pédagogique appliquée qui débouche finalement sur des transformations concrètes au niveau des structures pédagogiques. Nous permettant d'emprunter aux anglophones une expression qui leur est chère, nous dirions que le service PERPE est au projet PERPE ce que le "D" est au "R" dans l'expression "R & D: Research and Development".

Au cours des quelques pages qui suivent, nous tracerons brièvement l'image de ce qu'est déjà le service PERPE expérimental et de ce que pourrait devenir un service permanent. Des textes ultérieurs (cf. chapitre V, section D) compléteront éventuellement notre conception d'un tel service.

A - Qu'est-ce que le service PERPE?

Nous nous proposons de décrire succinctement ce qu'est dans notre esprit un service PERPE en identifiant les huit principales fonctions qu'il serait appelé à remplir. Notons immédiatement que le service PERPE que nous avons mis sur pied en cours d'expérimentation assume déjà les six premières tâches (sauf le délai du point 5) de la liste ci-dessous:

1) rédiger tous les textes nécessaires, soit à l'administration du test PERPE, soit à l'interprétation des résultats par le professeur lui-même ou un conseiller;

bien particulière de l'évaluation du personnel, conception que nous aimerions faire prévaloir à l'intérieur du réseau. Nous l'avons nommée "professionnelle", par opposition à une conception dite "administrative" de l'évaluation du personnel. En raison des cadres limités du présent texte, nous devrons restreindre notre description de cette conception; le texte D-230 (cf. chapitre V) viendra éventuellement compléter cet aperçu.

1. Caractéristiques d'une conception "professionnelle" de l'évaluation.

Voici, résumées en quelques points précis, les principales caractéristiques d'une conception professionnelle de l'évaluation.

a) Elle a pour objectif fondamental le perfectionnement professionnel de chaque enseignant.

b) Elle s'appuie sur les besoins de croissance et de développement inhérents à tout individu.

c) Elle supose de l'évaluateur qu'il s'abstienne de tout jugement sur les limites de perfectionnement des personnes évaluées; il laisse au professeur le soin de prendre lui-même conscience de l'étendue de ses limites. Cette attitude est essentielle si l'évaluateur veut créer un climat propice à la mise en oeuvre par le professeur de ses besoins de croissance.

d) Elle met l'accent sur un climat permissif (cf. 'c)') de telle sorte que le professeur se sente à l'aise d'analyser objectivement ses forces et ses faiblesses.

d) Parce qu'elle s'inscrit dans un processus de décision administrative, elle est source inévitable d'un sentiment d'insécurité chez une majorité des professeurs. Ce sentiment engendrera à son tour un climat de réserve, pour ne pas dire de méfiance, face aux administrateurs, réserve qui se traduira par une sélection et un biaisement de toute information susceptible d'être éventuellement utilisée pour l'évaluation administrative. Parce que ce climat provient de la fonction d'évaluation et non des personnes qui l'assument, il existera indépendamment des préoccupations humaines des personnes appelées à exercer cette fonction.

e) Enfin, cette conception administrative de l'évaluation place l'administrateur devant un conflit presque insoluble. D'une part, l'absence d'informations factuelles pour appuyer les décisions administratives éventuelles ouvre la porte aux critiques sur l'objectivité des jugements portés. D'autre part, les mécanismes mis en place pour pallier à ce défaut d'informations sont immédiatement perçus comme des dénis de confiance ou des atteintes à la liberté académique et à la conscience professionnelle. Ils contribuent conséquemment à renforcer le climat de méfiance mentionné plus haut.

3. Quelques remarques comparatives.

Il ressort des descriptions ci-dessus que ces deux conceptions de l'évaluation du personnel enseignant visent des objectifs totalement divergents, bien que non contradictoires. De plus, tandis que l'une est centrée sur les besoins et les forces de croissance de l'individu, en lui fournissant des points de repère pour orienter l'action de ces forces, l'autre est plutôt orientée vers une recherche de ses limites, évidemment peu nombreux, sur lesquels sera porté un jugement de "non-confiance quant à leurs forces de croissance et d'adaptation".

comme suit:

> L'utilisation du service PERPE par les professeurs est régie par les règles de toute relation professionnelle entre un consultant et un client.

Les trois règles ci-dessous concrétisent le statut professionnel de la relation:

a) le professeur est <u>propriétaire</u> de son dossier individuel de résultats: personne ne peut avoir accès à ce dossier sans son autorisation;

b) tout représentant du service PERPE est tenu au secret professionnel en ce qui a trait aux résultats individuels des professeurs;

c) les autorités de l'institution s'engagent par écrit à ne jamais exercer de pressions auprès d'un professeur pour qu'il dévoile le contenu de son dossier.

Au égard à ces règles, notons que plusieurs administrations de CEGEP ont formellement adopté l'attitude réciproque du point 'c)' ci-dessus, en ce sens qu'elles refusent de tenir compte des résultats au test PERPE, lorsqu'un professeur désire utiliser ces résultats comme "pièces à conviction de la défense" au moment d'un non-réengagement. Enfin, nous notons avec plaisir qu'aucun organisme syndical n'a jugé nécessaire jusqu'ici de se prononcer publiquement sur les modalités d'utilisation du test PERPE.

2. <u>Procédures administratives</u>.

Nous allons brièvement inventorier ci-dessous les responsabilités respectives des trois groupes intéressés, soit le service PERPE,

D - Le dossier individuel du professeur.

Nous avons mentionné à quelques reprises un "Dossier individuel des résultats" que reçoit chaque professeur qui administre le test PERPE. En trois ans, ce dossier a considérablement évolué. Grâce à l'appui du SIMEQ, qui a assumé sans réserve les tâches de programmation et de production, nous avons pu réaliser, avant même d'atteindre la phase d'exploitation, un dossier des résultats, techniquement très raffiné, qui demeure cependant accessible à tout professeur.

Le dossier que reçoit le professeur comprend cinq documents principaux:

1) Document 03: dossier mécanographique des résultats de la classe.

2) Document 04: guide d'analyse du dossier mécanographique.

3) Document 05: distribution des étudiants de la classe, avec identification des cas marginaux.

4) Document 06: guide d'analyse du document 05.

5) Document 07: copie du test PERPE.

Examinons un peu plus en détails le contenu des deux principaux couples de documents, soit 03-04 d'une part, et 05-06 d'autre part.

1. Le dossier mécanographique.

Les documents 03 et 04 constituant sans contredit le coeur du dossier individuel remis au professeur. Le document 03 est directement imprimé par l'ordinateur; il réunit toutes les données statistiques jugées utiles et compréhensibles pour l'ensemble des professeurs.

Tableau 3

FORMAT TYPE DU DOSSIER MECANOGRAPHIQUE

(1) → COLLEGE: TR
(2) → SECTEUR: P
(3) → CLASSE : 49

TEST PERPE

DOCUMENT 03

REJETS TROP NOMBREUX: 01 ← (4)
CAS MARGINAUX : 00 ← (5)
REPONDANTS CONSERVES: 29 ← (6)

(11) (10-12) (13) (14) (9)

(7) Dim.	MA	MB	MAL	R	1 2 3 4 5 6 7 8 9	ST	Dim.	MA	MB	MAL	R	1 2 3 4 5 6 7 8 9	ST
(8) 1	3.46	3.87	-0.40		•	3	32	3.57	4.04	-0.47		•	6
2	3.71	3.97	-0.26	R	•	6	33	4.14	4.71	-0.57		•	5
(10) 3	3.21	3.88	-0.68		•	5	34	2.84	3.46	-0.61	R	•	5
4	3.36	3.47	-0.10	C	•	8	35	2.85	4.33	-1.47		•	2
(12) 5	3.85	3.51	+0.38		•	2	36	4.42	4.38	+0.04	C	•	8
6	3.97	4.03	-1.06		•	8	37	3.33	3.71	-0.38		•	6
							61	3.21	3.79	0.58		•	6
31	4.42	3.91	0.50		•	2	Moy. des /MAL/			0.65		•	4

(15)

Bref, ce "profil" d'astérisques permet au professeur qui en connaît la signification d'identifier rapidement ses forces (stanines 7, 8 et 9) et ses faiblesses (stanines 1, 2 et 3) par comparaison à ses collègues du même collège[1].

(14) Equivalent numérique de la position de chaque astérisque à l'intérieur du profil.

(15) Cote globale d'insatisfaction (avec son équivalent en stanines), basée sur un cumul des cotes individuelles d'insatisfaction (MAL).

2. La distribution des étudiants.

Le document 05, compilé et imprimé par l'ordinateur, présente une distribution des étudiants de la classe en termes de leur cote individuelle d'insatisfaction, basée sur un cumul des 61 dimensions. Le document 06 explique au professeur comment interpréter ce graphique.

Le tableau 4 illustre la facture du document 05. Les diverses rangées du document identifient les catégories à l'intérieur desquelles chaque étudiant de la classe sera placé en fonction de son degré général de satisfaction, tel que mesuré sur l'ensemble des 61 dimensions. Les nombres qui apparaissent dans chaque rangée correspondent à un système numérique arbitraire d'identification des individus. Ces nombres tracent une courbe de dispersion des étudiants autour d'une colonne centrale plus allongée. Plus grande est la dispersion autour de ce centre, plus le degré d'insatisfaction varie d'un étudiant à l'autre à l'intérieur du groupe.

---

[1] A l'avenir, si le service PERPE survit, nous comptons fournir à chaque professeur deux profils: le premier profil le comparera à notre échantillon provincial de tous les professeurs du niveau collégial, tandis que le second profil le situera parmi un échantillon provincial des professeurs du même secteur (sciences, sciences humaines, arts et lettres, techniques scientifiques, etc...).

Lorsqu'un ou quelques étudiants se trouvent isolés du reste du groupe par au moins deux catégories libres (cf. tableau 4, sujet 05), ces sujets sont automatiquement éliminés par l'ordinateur de l'échantillon de la classe. Ce faisant, nous jugeons qu'une marginalité excessive est beaucoup plus explicable par des facteurs psychologiques chez l'étudiant que par des composantes spécifiques de la situation; conséquemment, l'élimination de ces cas marginaux occasionnels évite de pénaliser le professeur.

2 - La relance (follow-up).

1. Rétrospective.

Tout au long de la phase expérimentale du projet PERFE, nous avons assumé une fonction minimum de "relance" (follow-up) auprès des professeurs qui avaient administré le test PERFE. Cette relance prenait la forme d'une entrevue semi-dirigée avec chaque professeur qui en manifestait le désir; un questionnaire structuré complétait l'entrevue. Dans l'ensemble, près de la moitié des professeurs ont profité de ce service.

L'expérience vécue jusqu'ici, spécialement la tournée d'entrevues effectuée en octobre 1969 (cf. chapitre II, section D), a convaincu toute l'équipe de l'importance que présente pour bon nombre de professeurs un tel service de relance. De fait, il répond à deux besoins majeurs. D'une part, il permet aux professeurs, généralement peu aguerris aux statistiques, d'approfondir l'analyse de leur dossier individuel avec l'aide d'un spécialiste. D'autre part, il leur permet surtout d'explorer divers moyens de traduire les attentes étudiantes en comportements pédagogiques concrets. Notons que le consultant de PERFE joue alors le rôle d'animateur pédagogique auprès du professeur.

Chapitre V

TROISIEME OBJECTIF : LES PUBLICATIONS

Au cours de nos trois années d'expérimentation, nous avons administré le test PERPE dans plus de cinq cents (500) classes de niveau collégial. Plus de 15,000 feuilles de réponses, provenant d'au moins 5,000 étudiants différents, ont ainsi été compilées et analysées par les ordinateurs du SIMEQ. Enfin, près de 300 professeurs ont déjà bénéficié[1] gratuitement de PERPE.

Le manque de personnel et les urgences administratives de l'expérimentation nous ont empêché jusqu'ici de publier l'essentiel de nos résultats, si ce n'est de façon très sommaire à l'occasion de congrès scientifiques. Cependant, nous avons accumulé au cours de ces trois années des centaines de milliers d'informations statistiques.

Ainsi que nous l'avons souligné plus haut (chapitre II, section 5), nous avons décidé de consacrer notre année entière à la publication des principaux résultats du projet PERPE.

- Classification des publications.

Compte tenu de l'envergure qu'aurait un rapport général sur le projet PERPE, plus de 3,000 pages sûrement, nous avons pour le moment abandonné cette approche. Un tel texte serait non seulement très long à produire, mais surtout très "rébarbatif". Nous avons plutôt choisi de répartir la publication de nos résultats en plusieurs documents scientifiques et/ou vulgarisés.

---

[1] Les sondages effectués auprès de ces professeurs indiquent hors de tout doute un très haut niveau de satisfaction aussi bien devant l'instrument que devant le service.

Secteur D: documents administratifs.

Ce quatrième secteur comptera éventuellement huit (8) textes, quatre dans chacune de ses deux sections. Comme son titre l'indique, il réunit des documents qui concernent divers problèmes administratifs, tous reliés au second objectif du projet, le service PERPE.

B - Description des publications.

Afin de ne pas allonger indûment cette section du texte, nous restreindrons au minimum notre description de chacun des documents. Si nous avons quand même tenu à vous les présenter, c'est que nous croyons cet inventaire plus susceptible que n'importe quoi d'autre de montrer adéquatement l'envergure du projet PERPE. Les descriptions n'ont donc d'autre but que de clarifier les contenus principaux de chaque document; il est clair que bon nombre d'autres questions trouveront dans ces textes leur réponse.

Secteur A: informations générales.

Les deux seuls textes de ce secteur ne nécessitent aucune description additionnelle.

Texte A-100: qu'est-ce que le projet PERPE?

Texte A-200: manuel du test PERPE.

Secteur B: études psychométriques.

Section B-100: informations générales sur les diverses expérimentations.

Il n'est pas nécessaire de présenter individuellement les quatre textes qui composent cette section, puisqu'ils suivront tous un même modèle de présentation. Ils ont pour but de présenter

Section B - 300: sélection et évaluation critique des dimensions.

Texte B - 310: sélection des dimensions.

Comment s'est effectué notre premier choix de dimensions pour le test PERPE? Quelle est la part respective des sources bibliographiques et expérimentales (sondages)? Quelles dimensions ont été abandonnées avant même d'être soumises à l'expérimentation?

Texte B - 320: évaluation expérimentale des dimensions.

Quels sont les critères psychométriques (statistiques) d'une bonne dimension? Quel est l'ordre hiérarchique de ces critères lorsqu'il nous faut juger de la valeur d'une dimension? Pourquoi certaines dimensions, à première vue très importantes, ont-elles été éliminées du test PERPE? Comment expliquer que certaines dimensions, présentement valides au plan psychométrique, pourraient devenir invalides d'ici quelques années?

Section B - 400: qualités psychométriques de l'instrument.

Texte B - 410: indépendance et homogénéité.

Y a-t-il un lien entre les comportements des professeurs tels que mesurés par les diverses réponses A? Lesquels sont étroitement liés? Lesquels semblent tout-à-fait indépendants? Par ailleurs, à cette relative indépendance des dimensions au plan du comportement doit correspondre une certaine homogénéité des diverses mesures de satisfaction. Sont-ce les mêmes dimensions que ci-haut qui se retrouvent étroitement liées au plan des mesures de satisfaction? Enfin, existe-t-il un sentiment général de satisfaction ou d'insatisfaction face à un cours, sentiment qui "déteindrait" sur l'évaluation de plusieurs dimensions?

Texte B - 420: stabilité interexpérimentale.

Nous pouvons étudier séparément les résultats de dix (10) échantillons. Dans quelle mesure les données statistiques recueillies pour une dimension varient-elles d'un échantillon à l'autre? d'une année à l'autre? Les diverses caractéristiques psychométriques d'une dimension sont-elles stables d'un échantillon à l'autre? Idéalement, cette stabilité devrait être très élevée.

Texte B - 430: indices de fidélité.

Lorsqu'une réalité donnée, un cours par exemple, est mesurée à des moments différents, le terme "fidélité" réfère alors à

avons-nous choisi ce système? Comment se compare-t-il à d'autres? Comment l'utilisons-nous à l'intérieur du test PERPE?

Texte B - 520: aspects démographiques de la normalisation.

Le principal problème étudié dans ce texte sera le choix du groupe de référence. Faut-il comparer un professeur à tous les professeurs du même CEGEP, à l'ensemble d'un échantillon provincial ou encore à un groupe provincial de professeurs du même secteur ou de la même discipline? Quelles modifications dans les résultats d'un professeur résultant d'un changement du groupe de référence?

Texte B - 530: pondération des cotes de satisfaction globale.

Les dimensions du test PERPE ne sont pas toutes d'égale importance pour évaluer un cours. Nous avons pu vérifier, tant auprès des professeurs que des étudiants, l'existence d'une nette hiérarchie entre les dimensions. Si les cotes d'insatisfaction de chaque dimension sont pondérées en fonction de l'importance variable attribuée aux dimensions, qu'advient-il de la cote globale d'insatisfaction? Comment varie-t-elle? Quels professeurs sont pénalisés (ou avantagés) par cette pondération?

Section B - 600: regroupement des dimensions.

Texte B - 610: regroupement logique et a-priori des dimensions.

Nous avons régulièrement tenté de regrouper en sections les 61 dimensions du test PERPE (cf. ci-dessus, page 15). Quelles ressemblances existent entre ces diverses formes de regroupements? Peut-on valider l'un ou l'autre de ces regroupements au plan statistique? Certaines sections sont-elles plus homogènes que d'autres?

Texte B - 620: analyse factorielle des dimensions.

L'analyse factorielle est une technique statistique qui permet d'étudier le problème du regroupement des dimensions d'un point de vue strictement expérimental. Après avoir analysé les résultats obtenus par cette technique, nous les comparerons aux regroupements a-priori présentés dans le texte B - 610.

des 61 dimensions en six textes distincts correspond à notre regroupement en six sections (cf. tableau 1, page 16).

Texte C - 110: perceptions étudiantes du contenu des cours et des modes d'évaluation de l'apprentissage.

Texte C - 120: perceptions étudiantes des techniques pédagogiques employées au CEGEP.

Texte C - 130: perceptions étudiantes des caractéristiques de l'exposé oral fait par le professeur.

Texte C - 140: perceptions étudiantes de l'interaction cognitive entre professeur et étudiants.

Texte C - 150: perceptions étudiantes de l'interaction socio-émotive entre professeur et étudiants.

Texte C - 160: perceptions étudiantes des attitudes et de la personnalité des professeurs.

Section C - 200: variables liées à l'instrument.

Texte C - 210: le professeur-type et le professeur idéal.

Ce texte très simple décrira le professeur-type à partir des MA de chaque dimension calculées pour l'ensemble des 326 classes des six CEGEP; les MB serviront à décrire le professeur "idéal". Notons que la formulation même de la question B oblige à donner un sens très situationnel au terme "idéal".

Texte C - 211: zones de disparités entre les professeurs.

Sur quelles dimensions les cours ou professeurs accusent-ils des différences individuelles plus marquées? Existe-t-il quelque lien entre ces dimensions? Quelle interprétation peut-on en tirer?

Texte C - 212: variations dans la cohésion des perceptions étudiantes.

Ce texte n'étudiera la cohésion qu'au niveau des réponses A. Le terme "cohésion" réfère au degré d'entente entre les étudiants à l'intérieur des divers groupes lorsqu'il s'agit d'évaluer sur l'échelle le comportement réel des professeurs. Quelles dimensions sont les plus touchées par le manque de cohésion des étudiants? A quoi peut-on surtout attribuer ce phénomène?

Texte C - 230: perceptions contradictoires chez les étudiants.

Ce document étudiera sous ses aspects psycho-sociologiques le phénomène de la contradiction (cf. ci-dessus, page 21). Quelles dimensions obtiennent les taux de contradiction les plus élevés? Est-ce dû à des faiblesses de l'instrument, à des caractéristiques de la situation ou à des particularités du groupe étudiant?

Texte C - 235: variations de la contradiction selon les cours (professeurs).

Il est possible de cumuler les pourcentages de contradiction des 61 dimensions pour un même cours et d'en arriver ainsi à des moyennes par cours. Comment expliquer les variations appréciables observées d'un cours à l'autre? Certains cours ou professeurs seraient-ils plus "contradictoires" que d'autres? Lesquels? Pourquoi?

Texte C - 240: le phénomène des abstentions.

Occasionnellement, des étudiants s'abstiennent de répondre à la question A et/ou à la question B de certaines dimensions (cf. ci-dessus, page 34, numéro (10)). Quelles dimensions sont plus sujettes que d'autres à ce phénomène? Pourquoi? Comment expliquer que, pour certaines dimensions, le taux d'abstentions varie nettement selon le secteur du cours évalué?

Texte C - 250: hiérarchisation des dimensions par les professeurs et les étudiants.

Ce texte analysera au plan psycho-sociologique les mêmes données que celles du texte B - 720. Plusieurs problèmes y seront abordés. Quelles dimensions sont régulièrement perçues comme très importantes? Ces dimensions appartiennent-elles à certaines sections du test plutôt qu'à d'autres? Quelles dimensions sont perçues très différemment par les professeurs et les étudiants? Quelles dimensions changent considérablement de rang selon le secteur des professeurs qui effectuent le choix?

Texte C - 260: comparaison des profils des professeurs.

Nous appelons "profil" la représentation graphique des 61 moyennes d'un professeur, tant les MA, quelles MB ou les MAL. Nous avons mis au point une technique qui permet de comparer les uns aux autres les profils de tous les professeurs d'un échantillon et de mesurer le degré de ressemblance ou de disparité entre chaque couple possible de profils. Les profils des "paires" (2 classes qui évaluent un même professeur) se ressemblent-ils plus que deux profils de professeurs différents? Des professeurs différents

quelles dimensions portent surtout ces différences? En va-t-il de même du niveau de satisfaction? Quelles caractéristiques propres à chaque groupe peut-on déduire de ces observations?

Texte C-430: perceptions différentielles selon le niveau du groupe d'étudiants.

Dans ce texte, nous comparerons les perceptions des étudiants selon leur niveau d'études. Notons que la variable "niveau d'études" correspond à toutes fins pratiques à la variable "âge". Dans quelle mesure les divers résultats au test PERPE sont-ils influencés par cette variable? Sur quelles dimensions portent les différences observées? S'agit-il d'une variable importante ou secondaire?

Texte C-440: perceptions différentielles selon le statut obligatoire ou optionnel du cours évalué.

Lors de l'administration de la forme F, nous avons demandé aux étudiants d'indiquer si le cours évalué était pour eux obligatoire, semi-obligatoire ou complètement libre. Comment cette variable agit-elle sur les résultats du test? Un cours obligatoire soulève-t-il plus (ou moins) d'insatisfaction qu'un cours optionnel? Les attentes des étudiants varient-elles en fonction de ce statut? Les observations effectuées varient-elles selon que l'obligation tient au choix d'une concentration plutôt qu'au programme d'ensemble (philosophie et français)?

Texte C-450: perceptions différentielles selon la concentration du groupe d'étudiants.

Le secteur d'un cours et la concentration d'un étudiant sont deux réalités bien différentes, même si elles se recoupent souvent. Aux yeux des étudiants d'une concentration donnée, les cours spécifiques de cette concentration donnent-ils lieu à des perceptions différentes de celles des cours qui n'en font pas partie (cours de base obligatoires ou complémentaires)? Par exemple, dans quelle mesure cette caractéristique influence-t-elle le niveau général de satisfaction ou la cote de satisfaction de certaines dimensions? Quelles dimensions seraient plus sensibles au jeu de cette variable?

Texte C-460: importance relative des variables liées au cours ou au groupe d'étudiants.

A l'aide de techniques statistiques complexes, nous allons tenter de mesurer l'importance relative des variables de cette section C-400 dans l'orientation des perceptions étudiantes. Ainsi, les variations d'un profil sont-elles plus influencées par

Texte C - 540: attitudes perceptives des étudiants qui reprennent un cours échoué.

Dans ce texte, nous analyserons l'influence d'un échec sur la perception du cours. A l'intérieur d'un groupe, les étudiants qui reprennent un cours par suite d'un échec perçoivent-ils différemment la réalité? Ont-ils des attentes différentes des autres étudiants? Leur niveau de satisfaction est-il plus élevé ou plus bas que celui des autres étudiants?

Section C - 600: variables personnelles liées au professeur.

Texte C - 610: perceptions différentielles selon le sexe du professeur.

Les analyses présentées dans ce texte auront pour objectif de déterminer dans quelle mesure le sexe du professeur influence les perceptions des étudiants. Comme nous ne prévoyons pas que cette variable ait quelque effet sur les résultats globaux, nous nous attacherons surtout à déceler une influence possible au niveau de certaines dimensions bien précises.

Texte C - 620: perceptions différentielles selon le statut civil du professeur.

Il s'agit de nouveau d'une variable dont l'influence, si influence il y a, peut d'ores et déjà être entrevue comme mineure. Notons que nous nous attarderons dans ce cas plutôt à la distinction "laïc-religieux" qu'à la dichotomie "célibataire-marié".

Texte C - 630: perceptions différentielles selon l'âge du professeur.

En isolant si possible toute autre variable (l'expérience par exemple), nous tenterons de préciser si les perceptions étudiantes varient en fonction de l'âge du professeur.

Texte C - 640: perceptions différentielles selon la formation académique et pédagogique du professeur.

Nous abordons avec ce texte une variable qui apparaît au premier abord plus importante que les trois facteurs présentés dans les premiers textes de cette section. Les informations présentées dans ce document et dans celui qui le suit (texte C - 650) devraient permettre de préciser l'importance relative de ces deux variables (trop souvent opposées) dans l'orientation des comportements pédagogiques évalués par les étudiants. Ainsi, nous pourrons examiner si une bonne formation (académique et/ou pédagogique) sans expé-

Texte C - 680: identification des styles d'enseignement par analyse factorielle des profils des professeurs.

Ce texte résumera les principaux résultats de la thèse de doctorat d'un étudiant en psychologie. Celui-ci utilisera essentiellement le même technique que celle décrite dans le texte B - 620. Cependant, au lieu de regrouper les dimensions en facteurs, il se trouvera plutôt à regrouper, grâce à cette technique extrêmement complexe, les professeurs dont les profils se ressemblent. L'examen du profil type de chaque groupe de professeurs conduira à l'identification de styles d'enseignement, ces styles étant décrits à l'aide des caractéristiques spécifiques des divers profils types.

Texte C - 685: confrontation de profils réels et de profils théoriques construits à partir de diverses conceptions de l'enseignement.

Partant de conceptions de l'enseignant proposées par divers auteurs, il est possible de demander à des juges de tracer le profil théorique qu'obtiendraient au test PERPE ces "types purs" de professeurs. Puis, en comparant ces profils théoriques à des profils réels, nous pourrions identifier lesquels se vérifient le plus souvent dans la réalité; nous pourrions aussi vérifier combien de professeurs ont un profil mixte. Enfin, ces profils théoriques pourront être comparés aux styles d'enseignants présentés dans le texte C - 680.

Texte C - 690: homogénéités et disparités intra-départementales.

Déjà, nous prévoyons indiquer dans le texte C - 260 s'il existe des profils typiques pour les professeurs d'un même département. Dans le présent document, nous tenterons d'examiner plus en détails quels départements semblent plus homogènes en termes des comportements et attitudes des professeurs. Sur quelles dimensions retrouve-t-on une plus grande homogénéité départementale? Ces dimensions varient-elles d'un département à l'autre? Peut-on dire que plus le département est numériquement gros, plus l'homogénéité départementale diminue?

Section C - 700: études connexes.

Texte C - 710: la distance sociale des professeurs.

Ce texte présentera les résultats principaux d'une recherche effectuée par Madame Cinette Parie en vue de l'obtention d'une

Secteur D: documents administratifs.

Section D - 100: le service PERPE.

Les quatre textes qui composent cette section ne seront pas décrits individuellement. En effet, ils reprennent tout simplement avec plus de détails des sujets que nous avons déjà abordés dans les chapitres précédent (sections C, D et E). Pour le lecteur qui voudrait s'assurer du contenu de l'un ou l'autre des quatre textes, leurs titres suffiront à le guider vers la section appropriée du chapitre IV.

Texte D - 110: procédures administratives et documents remis au professeur.

Texte D - 120: le contenu du dossier mécanographique individuel.

Texte D - 130: guide du consultant pour l'analyse et l'interprétation des dossiers individuels.

Texte D - 130: prospective d'un service PERPE provincial.

Section D - 200: informations administratives.

Texte D - 210: perceptions de PERPE (1968)

A la suite de l'expérimentation de la forme B, nous avons rencontré en entrevue 38 des 52 professeurs qui avaient participé à l'expérience dans le but de connaître leurs impressions. Les entrevues étaient semi-dirigées, en ce sens qu'un questionnaire précis servait de base à l'entrevue avec possibilité pour le professeur d'expliquer verbalement chacune de ses réponses. Le document présentera non seulement les résultats bruts de cette enquête, mais aussi des analyses statistiques visant à mettre en relief divers recoupements entre les questions. Ainsi, les (rares!) professeurs qui doutent de la valeur du test PERPE ont-ils obtenu des cotes globales de satisfaction supérieures ou inférieures à la moyenne? Lorsqu'ils ont administré le test à deux groupes d'étudiants, les professeurs se montrent-ils souvent surpris des différences entre les deux séries de résultats? Accepteraient-ils de discuter des caractéristiques de leur profil avec les étudiants concernés? Le refus d'en discuter avec les étudiants est-il lié à la qualité des résultats obtenus?

de la tâche à accomplir compte tenu du délai d'un an dont nous disposions. En effet, au rythme idéal d'un document par mois par personne, nous ne pouvions espérer produire plus de 20 ou 25 textes à l'intérieur des délais dont nous disposions.

C'est pourquoi nous avons établi à l'intérieur de cette longue liste un certain ordre de priorité. Cette hiérarchisation sommaire des publications prévues a conduit à la mise en relief d'un premier groupe de 20 textes, suffisant pour occuper notre année. A l'intérieur de ce groupe, nous avons identifié onze textes d'importance capitale. Ces textes portent les codes suivants:

	B - 420	C - 110 ✓	C - 140	
A - 100 ✓	B - 430	C - 120	C - 150	D - 130
	B - 440 ✓	C - 130	C - 160	

Les neuf autres textes du premier groupe portent les codes numériques suivants:

B - 210	B - 320		D - 120	D - 215
B - 310	B - 410	C - 310 ✓	D - 210	D - 230

Notons en terminant que nous ne nous sentons aucunement engagés par le contenu de ce cinquième chapitre. S'il est vrai que l'énorme travail accompli pour structurer cet inventaire des publications garantit sa valeur et son utilité, certaines transformations (additions, soustractions, fusions ou séparations de textes) se produiront inévitablement en cours de publication.

De même, il n'est pas impossible que soit modifiée notre présente liste de priorités. Par exemple, des demandes spécifiques exprimées par nos lecteurs pourraient nous aider grandement à mieux adapter aux besoins du milieu notre séquence de publication. Enfin, une liste des documents publiés et en rédaction sera tenue à jour. Nous en ferons parvenir copie à quiconque en fera la demande.

A = 2 C : 40
B = 21 D : 5 Total : 78 textes !!!

ANNEXE

Les 61 dimensions de la forme F du test PERPE

Note: Cette annexe présente le TITRE, la DESCRIPTION et les deux points extrêmes de l'ECHELLE D'EVALUATION de chaque dimension.

1.- QUANTITE DE MATIERE (par heure de cours): il est question ici exclusivement de la quantité habituelle de notes de cours par période.

1. Quantité TRES FAIBLE — 5. TRES GRANDE quantité

2.- CONTENU SUBSTANTIEL: le professeur qui présente "un contenu substantiel" est celui dont on a l'impression qu'il utilise pleinement le temps mis à sa disposition. Il procède en allant directement à l'essentiel plutôt qu'en couvrant superficiellement ou en périphérie les contenus abordés.

1. Contenu RAREMENT substantiel — 5. Contenu TOUJOURS substantiel

3.- REPONSE AUX ATTENTES: vous devez évaluer si le <u>contenu</u> présenté correspond ou non à l'image que vous en aviez <u>avant</u> d'aborder le cours. Soulignons que votre "image préalable" pouvait être autant <u>négative</u> que <u>positive</u>. Donc, surveillez bien vos réponses aux questions A et B.

1. Contenu TRES DIFFERENT de mes attentes
5. Contenu PAS DU TOUT DIFFERENT de mes attentes

4.- QUANTITE DE LECTURES OBLIGATOIRES: cette dimension permet d'évaluer la quantité des lectures considérées comme essentielles à la compréhension du cours, et conséquemment, comme matière à examen.

1. TRES PEU de lectures — 5. ENORMEMENT de lectures

5.- FREQUENCE DES CONTROLES: il s'agit ici d'évaluer la fréquence des contrôles sous forme de travaux, devoirs, récitations, etc.... exception faite des examens semestriels.

1. AUCUN contrôle — 5. contrôles FREQUENTS

6.- 7.- TYPE DE QUESTIONS DANS LES CONTROLES: une des dimensions qualitatives des contrôles est le caractère "ouvert" ou "fermé" des questions qui les composent. Une question est "très ouverte" lorsque la longueur de la réponse n'est <u>aucunement</u> limitée (ex.: contrôle ne comprenant qu'une ou deux questions "dissertatives"). Une question est jugée "très fermée" lorsque la longueur des réponses est restreinte au minimum (ex.: questionnaire "objectif"). Les deux échelles ci-dessous veulent mesurer la <u>fréquence</u> réelle (A) et désirée (B) des deux principaux types de questions.

(6) 1. Questions fermées TRES RARES — 5. Questions fermées TRES FREQUENTES

(7) 1. Questions ouvertes TRES RARES — 5. Questions ouvertes TRES FREQUENTES

13.- TYPE D'EXPOSE: lorsqu'il y a exposé, à l'un des pôles se situerait le professeur qui lit habituellement un texte de préparation de cours. A l'autre, on trouve le professeur qui improvise le texte lui-même, à partir d'un plan de cours (plus ou moins détaillé selon les cas) préparé à l'avance.

1. Lecture TRES FREQUENTE — 5. Lecture TRES RARE

14.- POUVOIR CLARIFICATEUR DES EXEMPLES: cette dimension veut mesurer la qualité des exemples choisis, indépendamment de leur fréquence. Normalement, les exemples devraient permettre à l'étudiant de mieux saisir des notions difficiles à comprendre.

1. TRES RAREMENT éclairants — 5. TRES FREQUEMMENT éclairants

15.- SYNTHESES: le terme "synthèse" signifie ici l'extraction des notions essentielles, l'établissement de liens avec d'autres sections, la reprise schématique d'une argumentation, etc....

1. Synthèses ABSENTES — 5. Synthèses TRES FREQUENTES

16.- PLANIFICATION DU TRAVAIL: le terme 'planification' signifie que le professeur fixe des échéances, découpe le contenu à apprendre en vue des contrôles, donne des informations méthodologiques sur les diverses étapes à franchir, sur le mode de présentation des travaux.... Il s'agit pour vous d'évaluer la fréquence et la qualité (degré de précision des informations fournies) des interventions du professeur visant à participer à la planification de votre travail.

1. Planification TRES RARE — 5. Planification TRES FREQUENTE

17.- FREQUENCE DU TRAVAIL EN GROUPE: cette dimension évalue avec quelle fréquence le professeur fait fonctionner les étudiants en groupes de discussion ou de travail.

1. JAMAIS — 5. TRES SOUVENT

18.- MATERIEL DIDACTIQUE: il s'agit ici d'évaluer la fréquence avec laquelle le professeur a recours à du matériel didactique audio-visuel (films, diapositives, cartes, enregistrements) pour illustrer la matière présentée.

1. Utilisation NULLE — 5. Utilisation FREQUENTE

19.- STABILITE DE L'APPROCHE PEDAGOGIQUE: la stabilité en question peut s'évaluer par la plus ou moins grande fréquence des variations dans la structuration pédagogique du cours. A un extrême se situe le professeur stable, qui utilise toujours le même mode de présentation du contenu du cours. A l'autre extrême, se situerait le professeur qui varie fréquemment son approche pédagogique, emploie des techniques ou "trucs pédagogiques" différents, fait souvent des essais d'approches différentes.

1. Varie TRES RAREMENT son approche — 5. Varie TRES SOUVENT son approche

26.- DIGRESSIONS INDESIRABLES: il s'agit ici d'évaluer la fréquence des digressions indésirables faites par le professeur durant ses cours. Elles peuvent être caractérisées de bien des façons: elles n'apportent rien de positif, nuisent à l'atmosphère de la classe, laissent une impression de temps perdu, nuisent à l'unité des cours, etc....

1. TRES FREQUENTES 5. TRES RARES

27.-28.-29.- CAPTE L'ATTENTION: le trio d'échelles ci-dessous permet d'évaluer dans quelle mesure le professeur réussit (ou non) à capter l'attention du groupe étudiant. Il peut le faire, soit par son expression (ton), c'est-à-dire sa façon de présenter un contenu, soit par le contenu lui-même, soit par la combinaison des deux.

(27) 1. Capte TRES DIFFICILEMENT l'attention 5. Capte TRES FACILEMENT l'attention

(28) 1. Ton TRES MONOTONE 5. Ton TRES VIVANT

(29) 1. Contenu PAS DU TOUT CAPTIVANT 5. Contenu TRES CAPTIVANT

30.- PERFORMANCE DRAMATIQUE: il s'agit ici d'évaluer quelle utilisation volontaire le professeur fait de ses talents de comédien pour "amplifier" des situations qu'il veut souligner de façon particulière; jusqu'à quel point emploie-t-il l'emphase, l'exagération, les idées flamboyantes pour intéresser les gens et faire mieux comprendre.

1. Composante "dramatique" JAMAIS présente
5. Composante "dramatique" TRES FREQUEMMENT présente

31.- INTELLECTUELLEMENT STIMULANT: le professeur pousse l'étudiant à s'interroger, à réfléchir personnellement, à répondre lui-même aux questions qu'il pose, à faire des recherches personnelles. Il sait "motiver", "donner le goût" du travail et du défi à relever.

1. TRES RAREMENT stimulant 5. TRES SOUVENT stimulant

32.- APTITUDE A CLARIFIER: il s'agit d'évaluer la facilité avec laquelle le professeur trouve et présente des formes d'explications pertinentes, c'est-à-dire qui permettent de surmonter l'incompréhension de certains étudiants. Cette aptitude apparaît très nettement chez le professeur qui saisit facilement où le groupe bloque et trouve rapidement le moyen de faire disparaître ce blocage.

1. Manifeste TRES RAREMENT cette aptitude
5. Manifeste TRES SOUVENT cette aptitude

39.- FREQUENCE DE LA CRITIQUE: le terme "critique" se veut dégagé ici de sa consonnance habituelle, strictement péjorative. Il est employé au sens général d'évaluation qualitative (autre que la note) du travail de l'étudiant. Que le contenu de l'évaluation soit positif ou négatif le terme s'applique tout aussi bien. Cette critique s'exprime entre autres par des commentaires écrits (sur les copies) ou oraux, comme le fait de souligner des déficiences, des reculs ou des progrès, etc....

1. Ne fait JAMAIS de critique — 5. Critique TRES FREQUENTE

40.- NATURE DE LA CRITIQUE: il s'agit ici d'évaluer la qualité de la critique, indépendamment de sa fréquence. A l'un des pôles se situe le professeur dont les évaluations sont constamment perçues comme dépréciatives; à l'autre, le professeur qui sait faire des commentaires aussi bien négatifs que positifs, mais toujours avec une optique constructive.

1. RAREMENT constructive — 5. TOUJOURS constructive

41.- FREQUENCE DES QUESTIONS PAR LE PROFESSEUR: les questions posées en classe peuvent provenir du professeur ou des étudiants. L'échelle ci-dessous vous permet d'évaluer la fréquence des questions posées par le professeur, pour vérifier si les étudiants ont bien compris, pour soutenir l'attention, etc....

1. Questions TRES RARES — 5. Questions TRES FREQUENTES

42.- FREQUENCE DES QUESTIONS PAR LES ETUDIANTS: il s'agit maintenant d'évaluer la fréquence des questions posées par les étudiants, soit pour faire expliquer une notion obscure, soit pour obtenir des informations supplémentaires, etc....

1. Questions TRES RARES — 5. Questions TRES FREQUENTES

43.- RESPONSABILITE FACE A LA FREQUENCE REDUITE DES QUESTIONS: cette dimension n'a de sens pour vous que si le nombre des questions posées par les étudiants vous est apparu réduit (dimension précédente). La fréquence peu élevée des questions posées par le groupe peut dépendre, soit de l'attitude du groupe (passivité, manque d'intérêt, d'effort créateur, d'implication personnelle, etc...), soit de l'attitude du professeur qui, d'une façon ou d'une autre, décourage l'expression des questions. Il s'agit donc d'évaluer ici le partage des responsabilités entre le professeur et les étudiants.

1. BEAUCOUP PLUS SOUVENT attribuable au professeur
5. BEAUCOUP PLUS SOUVENT attribuable au groupe étudiant

44.- FREQUENCE DES ECHANGES D'OPINIONS: nous voulons évaluer ici la fréquence des interventions en classe qui dépassent en envergure les échanges du type "question-réponse". Il peut s'agir tout aussi bien de discussions entre étudiants ou avec le professeur, d'apports d'objections, d'expressions spontanées d'expériences personnelles, etc....

1. Echanges d'opinions TRES RARES — 5. Echanges d'opinions TRES FREQUENTS

52.- NATURE DES ECHANGES: il est toujours question ici des contacts "en terrain académique", c'est-à-dire près des salles de cours ou au bureau du professeur. A un extrême, les échanges se centrent exclusivement sur le contenu du cours; à l'autre, ils s'orientent vers des contenus plus personnels (discussions sur des sujets parapédagogiques, consultation sur une base amicale, etc...).

1. Contenus personnels TRES RARES 5. Contenu personnels TRES FREQUENTS

53.- HUMEUR: ce terme doit être interprété dans le sens de "bonne humeur". Il s'agit ici d'évaluer l'état d'esprit habituel du professeur lorsqu'il donne son cours.

1. Humeur RAREMENT joviale 5. Humeur TOUJOURS joviale

54.- HUMOUR: l'humour en classe peut servir tout aussi bien à détendre l'atmosphère qu'à aider le professeur à capter l'attention du groupe au plan du contenu: il devient alors "outil pédagogique". Cet humour peut prendre la forme de reparties, facéties, jeux de mots, calembours, etc....

1. AUCUN humour 5. Humour TRES FREQUENT

55.- OBJECTIVITE: l'un des extrêmes décrit le professeur qui présente une information aussi objectivement que possible; l'autre décrit celui qui déforme les faits ou les choisit spécialement de façon à confirmer des opinions personnelles.

1. Manque SOUVENT d'objectivité 5. Ne manque JAMAIS d'objectivité

56.- JUGEMENT NUANCE: ce titre réfère au professeur qui, à l'intérieur de son cours, sait introduire des nuances, peser le pour et le contre; il voit toujours les implications d'un problème, ne fait pas de généralisations hâtives ni ne tranche trop rapidement les questions.

1. TRES RAREMENT nuancé 5. TOUJOURS nuancé

57.- HUMILITE: il s'agit ici d'évaluer la facilité avec laquelle le professeur reconnaît ses faiblesses occasionnelles, tant au niveau de la présentation de la matière qu'au niveau de l'évaluation du rendement ou des gestes disciplinaires.

1. Reconnaît TRES DIFFICILEMENT ses erreurs
5. Reconnaît TRES FACILEMENT ses erreurs

58.- JUSTICE: à un extrême se situe le professeur juste ou "équitable"; à l'autre, le professeur qui entretient sur les étudiants des opinions préconçues (positives ou négatives) qui pourraient se traduire par une évaluation partiale de leur rendement.

1. PEU EQUITABLE 5. TOTALEMENT EQUITABLE